

La capacitación antirracista con perspectiva de género. Un aporte metodológico¹

Resumen

Este trabajo resume la tesis doctoral «Trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes - un aporte a los aspectos metodológicos del trabajo de capacitación antirracista de Género, bajo la implementación del método de la Investigación Acción», presentada en la Universidad Técnica de Berlín, Facultad de Ciencias Filosóficas. Se planteó un proyecto de investigación e intervención con cinco grupos de mujeres jóvenes en Alemania, que expresan interés en un trabajo político antirracista. Este trabajo se encamina a fortalecer las capacidades de las jóvenes como multiplicadoras del trabajo antirracista.

Palabras clave: Trabajo antirracista de género, educación política, psicología y género, investigación acción, niñas y adolescentes

Abstract

This paper summarizes the doctoral thesis «Antiracist education for young women—a methodological contribution from a gender perspective, by means of the implementation of the method of Research as Participatory Action», presented at the Technical University of Berlin, School of Philosophical Sciences. A research and social intervention project was set up with five groups of young women in Germany who express an interest in antiracist political work. This work is aimed at strengthening the young women's abilities as multipliers of antiracist efforts.

Key words: Antiracism gender work, political education, gender and psychology, Action-research, girls and adolescents

Antecedentes y contexto

Para entender el significado de esta propuesta antirracista con perspectiva de género es necesario ubicar los contrastes contenidos en el desarrollo histórico, cultural y social de la problemática de racismo en Alemania. Alemania es un país con una historia oficial reciente de racismo de Estado, el «Nacional-socialismo». Al mismo tiempo, es una de las naciones europeas con una democracia operante y con uno de los aparatos más fuertes de protección social y jurídica de sus habitantes. Es decir, en este país se conjugan dos experiencias sociales y políticas significativas, la de racismo y la de democracia, experiencias que le ofrecen a una propuesta antirracista de género un fundamento operacional real.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se sucede en Alemania un incremento significativo de instituciones para actividades de tiempo libre, ofertado a niños, jóvenes y adultos mayores. Instituciones en las cuales se desarrollan entre otras actividades, algunas referentes a la capacitación política. La existencia de estos espacios ha exigido el desarrollo de propuestas teóricas que orienten las intervenciones en dirección a los objetivos de democracia y bienestar social, como

Artículo resultado de investigación, revisado por pares académicos, abril 2005, aprobado junio 2005.

¹Este escrito contiene un resumen de la tesis de doctorado: «Trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes - un aporte a los aspectos metodológicos del trabajo de capacitación antirracista de Género, bajo la implementación del método de la Investigación Acción», presentada y defendida en la Universidad Técnica de Berlín, Facultad de Ciencias filosóficas, en diciembre 19 del 2001, por la Psicóloga, M.A. y Ph. D. en Ciencias de la educación, Olga Lucia Obando Salazar. Todos los aspectos presentados en este artículo se encuentran elaborados de forma más amplia y profunda en el documento de tesis en versión alemana. A pesar que se reconocen las dificultades para acceder a la versión alemana del texto de origen, la posterior alusión a partes del texto se realiza con el objeto de ofrecerle al lector la posibilidad de solicitar al autor de éste artículo cualquier referencia temática o bibliográfica específica que resulte de su interés.

política estatal. A partir de la década de los 80s, muchas de estas instituciones han perfilado su trabajo con una perspectiva de género, gracias al posicionamiento político de género, de pedagogas, trabajadoras sociales e investigadoras. Es así como hoy a menudo se diferencian en Alemania las instituciones de jóvenes varones, de aquéllas que dirigen su oferta a las mujeres jóvenes.

Usualmente se señala la reunificación política (1991), como un momento histórico a partir del cual es posible identificar un incremento de la expresión racista pública y un crecimiento y fortalecimiento de los grupos de jóvenes de extrema derecha, como problemática social. El reconocimiento público de la existencia de este fenómeno se constituye en una de las razones de ser del desarrollo e implementación de los proyectos antirracistas, dirigidos a diferentes grupos poblacionales, liderados por diferentes ONGs e instituciones gubernamentales. Es a partir de la década de los noventa que dichas instituciones han identificado el trabajo antirracista como una de sus metas de intervención. Dichos proyectos antirracistas poseen en Alemania el apoyo presupuestal del Estado para su desarrollo e implementación. Ellos se inscriben al interior de políticas y planes de protección social de la niñez y la juventud.

Al interior de este contexto se identificó como problema, la necesidad del fortalecimiento de una propuesta teórica para el trabajo de capacitación antirracista de género, con un enfoque feminista, ya que fue posible señalar por una parte, un desfase (una disonancia), entre el poco desarrollo de una propuesta **teórica** (insuficiente y escasa), orientada al trabajo antirracista con mujeres jóvenes, y por otra, la magnitud de actividades pedagógicas con los temas racismo y antirracismo (como seminarios, cursos, talleres, conferencias y discusiones), que se ofrecían en las

instituciones para mujeres jóvenes². La existencia de este déficit, justificó el desarrollo de una propuesta de investigación e intervención que brindara un aporte teórico al respecto.

La motivación de este trabajo de investigación e intervención antirracista de género resultó de tres aspectos relacionados con un compromiso político y pedagógico. Primero, de la confrontación con la aparición y expansión de formas de pensar y actuar racistas, en los espacios públicos en Alemania. Segundo, de la confrontación teórica con la crítica planteada por «Feministas Negras» (schwarze Feministinnen), al Feminismo Blanco (weiße Feminismus)³, durante mi labor como docente universitaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Berlín. Tercero, de la actividad como profesional docente en el trabajo de capacitación política antirracista, en diversas ONGs de Alemania.

La meta del trabajo aquí presentado, consistió en hacer un aporte a la teoría y práctica feminista del trabajo con mujeres jóvenes, sobre el punto central del antirracismo. Es decir, abordar algunos aspectos del trabajo antirracista de género, con este grupo específico, en lo referente a los contenidos, los métodos y las metas de aprendizaje.

La investigación tuvo como soporte empírico un proyecto de intervención desarrollado e implementado en la ciudad de Berlín, durante un año y medio (periodo comprendido entre enero 1994 hasta octubre de 1995), bajo el nombre: «Trabajo de capacitación antirracista específicamente femenino con mujeres jóvenes» (GABM)⁴. Este proyecto fue dirigido por las investigadoras Evelyne Höhme-Serke y Olga Lucia Obando S., financiado por el «Senado de Mujer y Trabajo» de la ciudad de Berlín, desarrollado al interior de los proyectos («Café Pink», «Zora-Projekte», «Café

²El término mujeres jóvenes, se refiere de manera general, al grupo femenino de sujetos en periodo de adolescencia. Al interior del trabajo se presentaron diferencias culturales que no permiten definir un rango de edad específico en la pertenencia a dicho grupo.

³Los conceptos de feministas negras y de feminismo blanco aparecen en la literatura feminista alemana como conceptos políticos, resultado de las críticas (denuncias), que plantean las feministas no blancas «nicht-weißen Feministinnen» y el movimiento de las Mujeres de color, «Women of Color», en Inglaterra y los Estados Unidos, a finales de la década de los años setenta (70). Críticas en las cuales, señalan la existencia de relaciones de poder y de racismo al interior de los discursos e intervenciones feministas. Es decir, dichos conceptos superan aspectos relativos a segregación o de geto racial y aspiran a contribuir en la discusión, a la construcción de un discurso diferencial entre los aportes teóricos sobre los diferentes grupos de pertenencia de las mujeres. En la literatura revisada sobre la producción teórica de las feministas colombianas, no encuentro antecedentes de ese tipo de discusión. Es decir una discusión relativa al señalamiento de segregación o manejo de poder discursivo o de actuación, específico a la situación del feminismo en Colombia. Considero que la experiencia de posicionamiento autocrítico en el discurso europeo y norteamericano ha permitido un acercamiento entre las participantes del movimiento de mujeres y las declaradas feministas teóricas.

⁴El nombre en alemán de este proyecto de intervención antirracista es: «Geschlechtsspezifische antirassistische Bildungsarbeit mit Mädchen» y la abreviación utilizada en la tesis de doctorado para efecto del análisis es «GABM». En adelante me referiré a este proyecto con dicha abreviatura.

Crisse»), pertenecientes a tres ONGs, con actividades de tiempo libre para mujeres jóvenes y un proyecto en la Universidad Técnica de Berlín.

En el contexto específico se muestra cómo hasta 1993 fue poco problematizada la diferencia de género, para el tratamiento de la problemática de racismo, en el área de las y los jóvenes, tanto en la discusión pública como en el discurso científico alemán. Prácticamente, no fueron desarrollados conceptos pedagógicos correspondientes a esta especificidad genérica de la problemática. Es a partir de 1993, que el tema «Mujeres jóvenes y extrema derecha»⁵, se introduce en la discusión. A pesar de este hecho, en muchos de los debates sobre mujeres jóvenes y racismo, se quedan por fuera de la observación científica, todas aquellas mujeres jóvenes que actúan de una forma racista o antirracista y que no se encuentran vinculadas a los grupos de extrema derecha.

Sin desconocer el aporte realizado por el discurso feminista para el trabajo antirracista con mujeres jóvenes (es decir, las confrontaciones con el tema de racismo al interior de las teorías de «Trabajo con mujeres jóvenes» y «Trabajo feminista con mujeres jóvenes»⁶), se identifica una falta, hasta ese momento, de una exposición de correlaciones sobre cuál es el significado del «trabajo antirracista específico de género con mujeres jóvenes» para la capacitación política. Los tratamientos teóricos de la problemática de racismo y antirracismo señalan, al interior de las instituciones de tiempo libre para mujeres jóvenes y las ONGs de mujeres, un desfase entre la teoría y la práctica, como se planteó anteriormente. Resulta por eso interesante observar cómo año tras año se sucede un aumento de medidas sobre el punto central racismo/antirracismo, y un incremento en la cantidad de participantes interesadas (mujeres jóvenes y pedagogas); y al mismo tiempo, se observa el hecho de que con frecuencia los pedagogos expresan la necesidad de

contar con unos fundamentos teóricos cada vez más fuertes.

El interés del trabajo de investigación se centró en aportar al esclarecimiento del fenómeno de racismo y antirracismo en el área del trabajo de capacitación política de mujeres jóvenes. Para tal efecto se partió de la tesis de que tanto las posiciones como los comportamientos racistas y antirracistas son específicos de género y por ende afectan de manera diferencial a los sujetos. En consecuencia, el tratamiento de la problemática de racismo exigía unas propuestas metodológicas específicas de género.

Para poder ofrecer nuevos impulsos relacionados con los métodos, los contenidos y las metas del aprendizaje en el trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes, fue necesario plantear las siguientes preguntas: ¿Qué tan fuerte es la participación de las mujeres en situaciones que tienen que ver con racismo en Alemania? ¿Cuáles estructuras racistas (estructuras de comportamiento que han sido construidas de manera racista), pueden ser identificadas en el comportamiento cotidiano de las mujeres que viven en Alemania? ¿Cuáles son las causas de los comportamientos racistas de las mujeres? Y, ¿cuáles consecuencias tiene ese comportamiento racista para el trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes? ¿Cómo lograr la participación de la población femenina de los jóvenes en procesos de toma de conciencia sobre la problemática de racismo y en el proceso de desarrollo de alternativas para combatir dicha problemática? ¿Cómo puede ser dirigido un trabajo de capacitación antirracista para que éste sea un proceso de aprendizaje político de emancipación?

Con relación a la participación consciente e inconsciente de las mujeres en expresiones racistas comparto la opinión de Christina Holzkampf (1994)⁷, quien afirma que en contraposición con las formas de violencia abierta, racista, que son típicas de la población

***Tanto la
conducta
racista como
la antirracista
son
específicas
de género***

⁵Véase, entre otras, Birsl, Ursula/Bons, Joachin/Busche-Baumann, Maria/Kurzer, Ulrich, Frankfurt, 27.11.1993; Birsl, Ursula, 1994; Büchner Britta, Ruth, 1995.

⁶Nombre en alemán de estas teorías es: «Mädchenarbeit» (trabajo con mujeres jóvenes) y «feministischen Mädchenarbeit» (trabajo feminista con mujeres jóvenes).

⁷Véase, entre otras, Holzkampf Christina, Juni, 1994.

masculina de jóvenes, los comportamientos racistas de mujeres aparecen frecuentemente de forma encubierta, expresadas en un comportamiento básico consciente o inconsciente de aprobación y apoyo a las acciones masculinas. También con relación a los comportamientos de oposición contra el racismo poseen las mujeres (para el caso de esta investigación las mujeres jóvenes), la mayoría de las veces, formas de comportamiento diferentes a las de los hombres.

Desde mi experiencia como docente puedo afirmar que la mayoría de las mujeres participantes en los cursos de capacitación antirracista que dicté, tanto en el ámbito universitario, como al interior de la oferta de las diferentes ONGs, manifestó estar en contra de cualquier acción que incluyera la violencia como medida de reacción o de defensa a ataques racistas. Ellas aspiraban a soluciones pacíficas, concertadas, que involucraran procesos de toma de conciencia, desarrollo y fortalecimiento de coraje civil y diálogo intercultural.

Se hizo necesario anotar que algunas causas del racismo femenino eran ignoradas en la sociedad alemana a través del tratamiento neutral de género de la problemática de racismo. En este trabajo se parte del hecho de que las causas del comportamiento racista de las mujeres jóvenes se sitúan de forma especial en: 1) su inserción al interior de las estructuras de la sociedad patriarcal⁸, 2) su identificación con la cultura dominante,⁹ y 3) su identificación con un comportamiento eurocéntrico¹⁰. Si bien estos tres fenómenos, patriarcado, cultura dominante y eurocentrismo, afectan a todos los miembros de la sociedad, existe una forma específica de su incidencia en el grupo de las mujeres. Es decir, las mujeres se insertan de una manera diferente a los hombres en las dinámicas de esos fenómenos. La inserción en estas dinámicas implica para ellas asumir una serie de contradicciones. Por ejemplo: desde el lugar de desempoderadas, de «víctimas» de las estructuras patriarcales, las mujeres se construyen de una manera específica en su capacidad para reaccionar, así mismo como en su posibilidad de

construir relaciones de igualdad y equidad con otros sujetos, para el caso del trabajo antirracista, relaciones de igualdad y equidad con ese Otro cultural, social, político, el extraño. Su identificación con la cultura dominante, aquella cuyos significados de representación están ligados social y políticamente a lo masculino, lo dominante, la sitúa en el lugar de exiliada de su propia cultura. Su proceso de identificación con la cultura dominante es un proceso de des-identificación. En su relación con el Otro, el Diferente, -aquél que se niega al exilio de una identidad cultural, aquél que aspira a poder identificarse por fuera de una oferta de cultura dominante, sin renunciar a aquello que le es propio-, ve ella reflejada su propia inexistencia. Asumir la tabla de valoración eurocéntrica como la propia, le garantiza lugares de acción y de poder frente a los otros, una supuesta igualdad, como sujeto eurocéntrico. Sin embargo, ella tiene conciencia que en esa tabla de valores eurocéntrica, su ser mujer no le permite aspirar a los privilegios del eurocentrismo para los varones, ni adquiera a una equidad como sujeto que hace parte de ese eurocentrismo.

El asumir el trabajo de capacitación antirracista como un proceso de aprendizaje político de emancipación exige la aceptación de su carácter participativo. Un trabajo conjunto con todos los implicados en la problemática de racismo y antirracismo es primordial para el entendimiento de la problemática y para la búsqueda de alternativas de comportamiento. La investigación e intervención antirracista debe tener un carácter participativo. Se identifica a la Investigación Acción Participativa (IAP) como el método de investigación e intervención más adecuado para el tratamiento de esta problemática.

Se parte del hecho de que las dimensiones reales y las características de la problemática «racismo y mujeres jóvenes» no pueden ser reconocidas a través del análisis únicamente de las investigadoras, sino en un análisis conjunto con las implicadas.¹¹ La estrategia de un trabajo conjunto entre investigadoras/pedagogas y mujeres jóvenes, es en esta investigación la decisión

⁸Véase, entre otras, Holzkamp, Christine/Rommelspacher, Birgit, 1991; Avatar, Brah, 1996; Holzkamp, Christine, 2000.

⁹Véase, entre otras, Rommelspacher, Birgit 1994; Ibid, 1995; Ibid, 1996; Frankenberg, Ruth, 1996; Osterkamp, Ute, 1996; Höhme Serke Evelyne, 1994b.

¹⁰Véase, entre otros, Rätzl, Nora, 1996; Ruht, Frankenberg, 1996; Jouhy, Ernest, 1985.

¹¹Véase, entre otras, Lima, Boris, 1983; Mies Maria, 1984.

más adecuada, dado que las mujeres jóvenes poseen un conocimiento concreto sobre su propia realidad de racismo, a la cual las investigadoras/pedagogas solamente logran tener acceso si trabajan de forma conjunta con esta población femenina de jóvenes.

Con esta apreciación se distancia esta investigación de otros trabajos científicos sobre el tema del racismo y los/ las jóvenes, cuyos esfuerzos se concentran en la interpretación teórica del fenómeno y en la acumulación de datos estadísticos, con los cuales puedan ser corroboradas las hipótesis.¹²

El procedimiento de algunas investigadoras e investigadores con sus gigantescas encuestas, hacen de las y los jóvenes solamente un objeto de su investigación y no ofrecen ningún espacio para la confrontación y el aprendizaje político. Por eso, se queda el estudio del fenómeno de racismo a un nivel teórico como un privilegio del investigador, es decir del académico. Este espacio tan estrecho de la participación, en la investigación sobre la problemática de racismo, imposibilita a las y los jóvenes para establecer una mirada crítica de su propio comportamiento y limita al mismo tiempo las posibilidades de la toma de responsabilidad en el cambio de esa forma de actuar y pensar. Se comparte en este trabajo de investigación e intervención la opinión de que la población no académica posee también la capacidad para establecer correlaciones sociales referentes a su propia realidad de vida y de plantear e implementar acciones para el cambio de dicha realidad¹³. Es también propio de este estudio el rescatar a la investigación como herramienta para fomentar el pensar y actuar crítico de los sujetos sociales.

El grupo meta elegido para la investigación lo conforman grupos de mujeres jóvenes que expresan abiertamente su interés en un trabajo político antirracista. Cuatro aspectos fundamentan la elección del grupo meta de la investigación:

Primero, el conocimiento sobre la falta de participación de las implicadas, en las discusiones sobre

racismo y en los procesos de confrontación con las estructuras y mecanismos de ese fenómeno. Los grupos meta del trabajo de capacitación antirracista ofertado hasta el momento, se limitaban a sujetos (masculinos y femeninos) con marcadas tendencias de comportamiento racista, expresados de manera pública. Es decir, en estos proyectos la intervención estaba dirigida a una población con síntomas racistas marcados. El proyecto del cual damos cuenta aquí, o proyecto GABM, sus siglas en alemán (ver cita 4), se interesa más en un trabajo de tipo preventivo, profiláctico, que aspira a potenciar grupos de mujeres jóvenes que presentan características políticas, que las habilitan para enfrentar el problema y que no han sido objeto de intervención en el manejo de la problemática. A través de la implementación del GABM se busca fortalecer a multiplicadoras del trabajo antirracista.

Segundo, la reflexión sobre el hecho de que la violencia racista de ninguna manera es solamente ejercitada a través de las expresiones agresivas de la población joven masculina, con tendencias de extrema derecha. Se identifica como punto central el observar la participación de las mujeres en cada una de las situaciones racistas. El hecho que las mujeres pueden asumir el papel tanto de víctimas como victimarias del conflicto racista no podía ser negado por más tiempo en estas discusiones, era necesario hacerlo consciente, apoyar el antirracismo y luchar en contra del racismo.¹⁴

Tercero, el reconocimiento de que la carencia del tratamiento específico de género de la problemática de racismo, significa para las mujeres jóvenes una doble negación en su papel de sujeto. Primero, como sujeto social, parte de una estructura, un sistema social, afectados de forma específica por la problemática de racismo y segundo, como sujeto de género femenino implicado (responsable) de forma activa o pasiva en la problemática y sus alternativas de solución.

Y cuarto, el convencimiento de que la toma de posición política de «ser antirracista», exige de un

***Las mujeres
pueden asumir
el papel de
víctimas y
victimarias en
el conflicto
racista***

¹²Véase, entre otros, Heitmeyer, Wilhelm, 1989.

¹³Véase, entre otros; Fals, Borda, 1978; Vio Grossi, Francisco, 1983.

¹⁴Véase, entre otras, Frankenberg, Ruth, 1996.

proceso de aprendizaje. Es decir, supera el nivel del deseo de ser antirracista, pre-requisito establecido para la participación en el proyecto y aborda el campo del estudio de las posibilidades de ese actuar tanto a nivel individual como social. Por ejemplo: como pedagogas e investigadoras partimos del supuesto de que la planeación de una acción antirracista, le exige a las participantes la superación de algunas condiciones: el ser capaz de permitirse a nivel de pensamientos la construcción de una idea de acción antirracista, la capacidad de hacer comunicable esta idea propuesta, y finalmente la capacidad de llegar a la toma de decisiones sobre la viabilidad de esa propuesta.

El trabajo de doctorado se articuló en dos partes: en la primera, se plantea la situación del trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes en Alemania; es decir, se introducen las bases teóricas del trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes. En la segunda parte se presentan y analizan los resultados (hallazgos) del GABM como intervención antirracista.

La base teórica de la investigación se inicia con un resumen sobre la historia del trabajo de capacitación antirracista con jóvenes en Alemania. En esta mirada histórica se identifican tres momentos relevantes. El primero se refiere, a las propuestas de un trabajo de capacitación política con jóvenes. Específicamente a aquellos procesos pedagógicos políticos, que se llevan a cabo después de la Segunda Guerra Mundial. En el segundo momento se aglutinan diferentes propuestas pedagógicas que inciden en el trabajo de capacitación política antirracista con jóvenes. Entre ellas, las propuestas de una «pedagogía para extranjeros» (década 70-80), una «pedagogía intercultural» (década de los 80-90), y una «pedagogía antirracista» (década de los 90-2000). En el tercer momento se identifican aquellas propuestas referidas a un trabajo de capacitación antirracista como una capacitación feminista.¹⁵

Esta mirada histórica se complementa con la discusión sobre la actual problemática de racismo en el área de los jóvenes. Allí se presenta un resumen sobre las investigaciones de racismo en Alemania en

el área de los jóvenes. El proyecto se apoyó en las propuestas teóricas de la «Investigación Acción»¹⁶ y del «Trabajo Feminista con Mujeres jóvenes»¹⁷, cuyos paradigmas y metas corresponden con las del GABM.

La Investigación-Acción se plantea como un método de investigación y como un concepto de acción, dirigido éste a fortalecer a través de un proceso de aprendizaje, procesos políticos de toma de conciencia. La Investigación-Acción permite tanto en la capacitación, como en los procesos de investigación, que las participantes influyan en la determinación de los contenidos y los procedimientos del proceso. Al mismo tiempo las participantes se hacen conscientes de las consecuencias de sus propios comportamientos (para efectos de esta investigación comportamientos racistas y antirracistas) en su vida cotidiana, se habilitan como sujetos participativos para luchar de forma activa contra los problemas (el racismo).

El significado de la propuesta de «Trabajo Feminista con Mujeres jóvenes» para el GABM radica en el hecho de que esta propuesta teórica plantea en sus metas una crítica al patriarcado y un fortalecimiento de la emancipación de mujeres. El logro de esas metas permite de manera especial instaurar una sensibilidad perceptiva frente los comportamientos (racistas y antirracistas) en su contexto. Al mismo tiempo esta propuesta teórica ofrece nuevos conocimientos en los cuales la especificidad de la realidad de vida y las formas de comportamiento de las mujeres jóvenes se hace visible y con ello accesible a su análisis.

El análisis se apoya, además, en los aportes del feminismo, la educación antirracista, y la comunicación intercultural, así como en la discusión actual sobre las correlaciones entre los fenómenos de eurocentrismo y racismo en Alemania.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados de investigación

La presentación, análisis e interpretación de los resultados del GABM contiene dos partes: la evaluación del proceso del GABM como una experiencia pedagógica antirracista y seguidamente la interpreta-

¹⁵Véase, entre otros, Essinger, Helmut/Graf Mochen, 1984; Borelli Michelle, 1988; Marburger, Helga, 1991; Cohen, Philip, 1994; Sevda, Akgün/Ponnath, Anette, 1992.

¹⁶ Véase, entre otros, Kurt, Lewin, 1991; Klafki, 1973; Moser, Heinz, 1975, 1978; Fals Borda 1973, 1978, 1980, 1986; Mies, Maria, 1978, 1883, 1984.

¹⁷ Véase, entre otras, Savier, Monika, 1978, 1987; Heiliger, Anita 1994; Heinrich, Karin, 1983.

ción del material empírico con relación al proceso de toma de conciencia antirracista por él generado.

Una mirada resumida sobre la metodología del proyecto arroja las siguientes informaciones sobre los sujetos participantes, el procedimiento, los métodos de recolección y análisis de datos.

Sujetos participantes: En el proyecto se pueden identificar cinco (5) grupos de participantes: tres grupos de mujeres jóvenes vinculadas a ONGs con actividades de tiempo libre (un grupo de hijas de emigrantes de países árabes, un grupo de hijas de parejas binacionales y un grupo de jóvenes alemanas de Berlín oriental), un cuarto grupo conformado por mujeres jóvenes estudiantes de la Universidad Técnica de Berlín y un quinto grupo de pedagogas del «Círculo de Trabajo Intercultural Feminista con Mujeres jóvenes» de la ciudad de Berlín. Las integrantes de estos cinco grupos plantearon abiertamente un interés en el trabajo de capacitación antirracista. Ellas expresaron sentirse políticamente comprometidas con la lucha contra formas de pensar y actuar racista.

Procedimiento: En el procedimiento del proyecto se identifican tres momentos: un primer momento referido a la fase de contacto con las instituciones. La elección de estos grupos de trabajo se sucede posterior a una actividad de promoción del proyecto, denominado fase de contacto, se escogen cinco (5), entre un total de 38 instituciones contactadas de manera telefónica o escrita e invitadas a participar en esta experiencia, en la ciudad de Berlín. Un segundo momento, alude a la presentación de la oferta del GABM, a los grupos interesados, y que cumplen con las características del grupo meta. En este momento se da una presentación de la propuesta del proyecto desarrollado por las investigadoras pedagogas y un proceso de selección de los grupos a intervenir. El tercer momento se refiere al proceso de intervención, el cual se fundamenta en la propuesta elaborada por las pedagogas/ investigadoras y está referido a tres niveles específicos: el primer nivel, hace énfasis en la toma de conciencia del significado de las estructuras sociales existentes y su relación con comportamientos racistas específicos de mujeres; el segundo nivel, se refiere al desarrollo de un deseo de cambio con relación a formas de comportamiento racista en las jóvenes

participantes, y el tercer nivel, facilita el desarrollo e implementación de estrategias de cambio. Esta propuesta fue elaborada por las investigadoras, con base en su larga experiencia como pedagogas de la capacitación antirracista y del trabajo político de género, en diferentes instituciones de la ciudad de Berlín y otras ciudades alemanas.

El procedimiento del GABM se sucede durante un año y medio y con una intensidad de 129 sesiones de trabajo. La mayoría de las sesiones corresponden con actividades de talleres pedagógicos, desarrollados después de la fase de contacto, con cada uno de los grupos escogidos y distribuidos así:

1. Grupo de participantes, hijas de emigrantes (G1), 49 sesiones, con una regularidad de encuentros semanales de 2 horas de intensidad;
2. Grupo de participantes, hijas de parejas binacionales (G2), 31 sesiones, con encuentros quincenales de 3 horas de duración;
3. Grupo de participantes, estudiantes de la Universidad Técnica de Berlín (G3), 30 sesiones, con encuentros semanales y encuentros quincenales intensivos;
4. Grupo de participantes, mujeres jóvenes de Berlín oriental (G4), cuatro (4) sesiones, con encuentros semanales;
5. Grupo de participantes, pedagogas del trabajo feminista con jóvenes (G5), 15 sesiones, encuentros mensuales.

En las sesiones de trabajo se implementan alrededor de 20 técnicas pedagógicas diversas tales como: la discusión orientada en un tema, lluvia de ideas, collage, visita a lugares públicos, cine foro, discusión libre, juego de roles, periódico de pared, actividades de pintura, comidas conjuntas, entrevistas semi-estructuradas, entre otros. La mayoría de los encuentros se sucede en las instalaciones de las instituciones a las cuales las participantes están adscritas, con horarios planeados y concertados anteriormente. La asistencia de las jóvenes es voluntaria; ellas cuentan con el acompañamiento en cada una de las sesiones de dos profesionales de la pedagogía y la psicología.

Método de recolección de datos: El método de recolección de datos fue la observación participante¹⁸ y el instrumento de registro de los datos de la expe-

¹⁸ Véase, entre otros; Dechmann, Manfred D., 1978; Friedrichs, Jürgen/ Ludtke, Harmut, 1971.

riencia fueron los protocolos de las sesiones. Pedagógicas, investigadoras y participantes juegan un papel activo en la acumulación de los datos. La actividad de investigación consiste en un trabajo de cooperación, en el cual cada una de las involucradas asume la responsabilidad de ser un observador participante del proceso.

Durante el año y medio de intervención del GABM fueron registradas en forma de protocolos (actas detalladas de las sesiones), 129 sesiones de trabajo. Dichos protocolos fueron elaborados por las pedagogas/ investigadoras y sus contenidos fueron discutidos y aprobados por parte de las participantes, en las sesiones posteriores a su registro, luego fueron analizados para efecto de esta investigación.

Método de análisis de los datos: Metodológicamente la evaluación del material empírico se basó en la técnica cuantitativa de «deconstrucción circular»¹⁹. Ella consiste en un método de evaluación de material empírico que utiliza algunos de los elementos del método cuantitativo propuesto por Glaser y Straus (1974)²⁰. Otros elementos de este método encuentran similitudes con los procedimientos propuestos por Wiedemann (1987)²¹. El método de deconstrucción circular posibilita la construcción de un esquema de categorías, en el cual se ponen en el primer plano las posibilidades de acción de las participantes como sujetos socialmente activos. Organizado sobre ese esquema es posible analizar los factores que determinan ese espacio de acción.

Con base en las estadísticas sobre las informaciones con relación a las 21 técnicas pedagógicas implementadas y su eficacia, se constató la relevancia de la utilización de una pedagogía experiencial. La variedad en la implementación de las técnicas facilitó el flujo continuo de los contenidos, que se convirtieron en la materia prima para la confrontación y el proceso de toma de conciencia sobre actitudes racistas, así mismo como sobre las razones de su labor antirracista.

Interpretación del material empírico:

Después de haber categorizado y significado estadísticamente los contenidos tratados en cada una

de las sesiones, se procede a interpretar este material empírico, con base en las propuestas teóricas de la investigación acción y el trabajo feminista con mujeres jóvenes. Es decir, se explora si es posible en realidad un trabajo de capacitación antirracista, específico de género y cuál es el significado de cada uno de los niveles abordados y de los contenidos implementados en el proceso antirracista, para el desarrollo de una propuesta teórica de capacitación específicamente femenina. Así mismo se ofrece una exposición concreta de las condiciones (metodológicas y de contenido), bajo las cuales es posible desarrollar un trabajo de capacitación antirracista específico de género.

En resumen, se estudia el significado de la experiencia empírica como generadora del desarrollo de un proceso de toma de conciencia sobre la problemática de racismo y sobre las alternativas de intervención antirracista específicamente femenina. El material empírico de la intervención constituye la base del análisis. Para efectos de la interpretación se retoman los tres niveles antes citados. A continuación se presenta de forma comprimida y un tanto abstracta algunos elementos significativos del ejercicio interpretativo del material.

Primer nivel: La toma de conciencia del significado de las estructuras sociales existentes y su relación con comportamientos racistas específicos de mujeres.

Al inicio del proyecto GABM, se reconoció la necesidad de localizar el fenómeno de racismo al interior de su marco social. Se partió del hecho de que el fenómeno de racismo en Alemania no era una suma de casos aislados, sino que correspondía a determinadas estructuras y mecanismos de especie social.

La toma de conciencia sobre el significado de las estructuras sociales para el comportamiento racista de mujeres se convirtió en el primer nivel de la capacitación antirracista. La necesidad de localizar también el actuar antirracista en un contexto social, el cual señalará las posibilidades reales de su implementación, motivó a las jóvenes participantes a elaborar este análisis estructural.

¹⁹ Véase, entre otras, Jaeggi, Eva/ Faas, Angelika, 1998.

²⁰ Glaser, B. und Straus, A., 1974.

²¹ Wiedemann, P.M., 1987.

En esta parte se intentó dar respuesta a las siguientes preguntas:

-¿En qué medida el hacer consciente el significado de las estructuras sociales existentes y su relación con comportamientos racistas específicos de mujeres facilitaba la iniciación de un proceso de toma de conciencia antirracista?

-¿En qué medida las participantes de la intervención antirracista específicamente femenina vivencian un proceso de recuperación de conocimiento como una acción reflexiva? Es decir ¿en qué medida los contenidos recolectados sobre el fenómeno de racismo son el resultado de un análisis de correlaciones entre aspectos políticos sociales, económicos y emocionales de su realidad diaria? ¿En qué medida el trabajo antirracista con mujeres jóvenes puede ser visto como un trabajo de ilustración feminista? ¿En qué medida el trabajo de capacitación antirracista con mujeres jóvenes puede ser al mismo tiempo un trabajo de capacitación antipatriarcal? ¿En qué medida el trabajo de capacitación antirracista puede ser entendido como un actuar emancipatorio y en qué medida este trabajo de capacitación, que es entendido como una práctica social, puede cambiar actitudes sociales racistas?

La meta principal de este nivel consistió en hacer visible la función del racismo en la sociedad alemana. Se partió del supuesto de que el ejercicio del racismo cumple la función social, de estabilizador de una supuesta superioridad social de los miembros reconocidos de esa cultura, frente a los sujetos pertenecientes a otros grupos culturales. Se buscaba establecer las correlaciones existentes entre sociedad y racismo, así como los mecanismos que aparecen durante el ejercicio de comportamientos racistas.

El procedimiento al interior de este nivel implicó diferentes actividades como: La recopilación de experiencias privadas de las participantes sobre situaciones racistas y antirracistas; una aclaración del significado de los conceptos: racismo, el ser extranjero, la motivación antirracista, el trabajo antirracista específicamente

femenino y el ser o estar afectado por racismo; el visualizar la relación existente entre las características históricas, sociales y culturales de la sociedad alemana y la aparición del racismo; el indagar sobre la influencia de estructuras de pensamiento de la colonia y de la Ilustración, así como de los procesos de civilización sobre actuales formas sociales de pensamiento y acción racista; y la valoración de los mecanismos e instrumentos propios que facilitan y posibilitan el ejercicio de racismo.²²

¿En qué medida la capacitación antirracista puede ser un trabajo antipatriarcal?

La implementación de técnicas pedagógicas como la discusión grupal dirigida, las exposiciones sobre textos específicos, las entrevistas y conversatorios con terceros concedores de los temas y los juegos de roles, les permiten a las participantes identificar los elementos relevantes de este nivel y apropiarse argumentativamente de su significado para la comprensión del engranaje de la problemática de racismo a

nivel macro en la estructura social, política, cultural y económica alemana.

Los datos estadísticos señalan la importancia de este nivel de toma de conciencia o reflexión sobre el racismo al interior del proceso del GABM. De los 807 contenidos encontrados, 539 corresponden a esta discusión. Por ejemplo, para las participantes universitarias, el 56% de los contenidos de sus confrontaciones se encuentran en este nivel, mientras que para el grupo de las hijas de parejas binacionales, el 49% de los contenidos corresponden a esta toma de conciencia, y para el grupo de las hijas de los emigrantes de países árabes, se trata del 47%. Como se planteó anteriormente, aún en el caso del grupo de mujeres jóvenes binacionales, en el cual sus integrantes plantearon desde el inicio del proyecto, como único interés, el desarrollo e implementación de acciones antirracistas en espacios públicos, este nivel del proceso, -la reflexión sobre el significado y las consecuencias del fenómeno de racismo-, adquiere una gran relevancia. Los resultados estadísticos también señalan que 10 de los 42 meta-temas clasificados corresponden a esta reflexión, así como 4 de las 11 categorías de análisis

²²Véase, entre otros, Rommelspacher, Birgit, 1991; Kalpaka/Räthzel, 1990; Jacoby, Jessica/ Lwanga, Gotlind, 1990; Oguntoye/Opitz, 1986; Höhme-Serke, 1994^a; Elias, Norbert, 1982; Kappeler, M., 1987; Mergner, Gottfried, 1990; Mamozai, Marta, 1989; Khela, Karam, 1999; Rommelspacher, Birgit, 1994b.

definidas. Estos datos demuestran la trascendencia que posee este nivel para el desarrollo de una propuesta pedagógica de trabajo de capacitación antirracista con especificidad de género.

Segundo nivel: Desarrollo de un deseo de cambio en relación con formas de comportamiento racista en las mujeres jóvenes.

En este nivel se inició el proceso de capacitación para el fortalecimiento de un deseo de cambio. Característica que se había planteado como pre-requisito a las jóvenes participantes al inicio de la investigación. Durante el desarrollo del GABM se corroboró que la disposición que expresaban las participantes de identificarse a sí mismas como antirracistas, no ofrecía ninguna garantía al hecho de que ellas tuviesen claridad sobre el significado y sobre las consecuencias de la expresión de ese deseo, en lo referente a la meta de obtener un cambio de situaciones racistas. Un proceso de aprendizaje antirracista debe asumir como meta, la aclaración conceptual del «deseo de cambio». Tener un interés antirracista no significó de forma inmediata, que las participantes asumieran un actuar valeroso frente a actos o situaciones racistas. Las participantes y las pedagogas lograron a partir del análisis de los contenidos de las discusiones concluir que el desarrollo de un deseo de cambio, con relación a la existencia de estructuras racistas, debía implicar la toma de conciencia sobre el significado de ese cambio tanto a nivel personal como a un nivel social.

Durante el proceso de investigación fue necesario aclarar cuál era la posición que tomaban las participantes con relación a la problemática de racismo y antirracismo; en qué medida reconocían su responsabilidad frente a estos fenómenos y cómo veían ellas las posibilidades reales para cambiar una situación racista.

Las metas más significativas durante este nivel del proceso del GABM fueron: Primero, facilitar una confrontación con las formas de relacionarse socialmente con procesos de opresión. Segundo, fortalecer la formación (instrucción) de una sensibilidad perceptiva, de las maneras de comportamientos racistas específicamente femeninos. Tercero, promover la instalación de una valoración crítica y de una modificación de

normas y valores internalizados. Cuarto, iniciar una orientación de ayuda de las mujeres jóvenes para la búsqueda de mecanismos de liberación frente a los ejercicios de abuso de poder y los mecanismos que faciliten una toma de conciencia responsable y valerosa. Gran parte de estas metas fueron redefinidas durante el desarrollo de la intervención. Es decir, en estrecha relación con las necesidades específicas que planteaban las participantes de los diferentes grupos durante su confrontación con el manejo de la problemática, al interior de los talleres. Sin embargo es necesario reconocer que los conocimientos de las pedagogas/investigadoras sobre el tratamiento teórico y práctico de la problemática de racismo y de las propuestas antirracistas, -adquiridos en experiencias anteriores, sobre el manejo de grupos diferenciales de edad, clase, género, y pertenencia cultural-, facilitó la definición de las metas y el diseño de estrategias para su logro.

El procedimiento de este nivel contempló los siguientes puntos: aclaración de los conceptos de toma de conciencia y toma de conciencia de sí misma²³; la identificación de las participantes a sí mismas como luchadoras (activistas, promotoras) antirracista; la definición de los intereses compartidos de la lucha antirracista; la toma de conciencia de su papel como sujeto político en la liberación de estructuras de pensamiento y actuar racista; la toma de conciencia de los aspectos de la reflexión de sí mismas y de las influencias de la identidad cultural; las discusiones sobre las diferentes formas de reacción y defensa en la relación con los otros como resultado de una carencia en la identidad cultural; la reelaboración del eurocentrismo cultural y su influencia en los enfoques u opiniones acerca de los extranjeros; la toma de conciencia de sobrevaloraciones (apreciaciones de valor) femeninas occidentales y su relación con las jerarquías de valores sobre el «hombre y la mujer negra»; finalmente la aclaración del concepto conciencia responsable y valerosa.

A través del desarrollo de un proceso reflexivo de toma de conciencia sobre sí mismas y sobre su propia realidad cultural fue posible acceder al fortalecimiento del deseo de cambio.

En general este nivel del proceso ofreció una res-

²³Véase, entre otros, Jouhy, 1985.

puesta a las siguientes preguntas: ¿Qué motiva a las participantes como mujeres a asumir comportamientos racistas? ¿Cuales son las tendencias racistas más comunes en «las mujeres»? ¿Cuales responsabilidades poseen ellas como mujeres por los comportamientos racistas?

Las posibilidades de ese proceso de toma de conciencia de sí mismas como instrumento del fortalecimiento del deseo de cambio consistieron en que las participantes como grupo de género, como grupo étnico, como clase social, a la vez que como individuos, aceptasen su realidad en vez de sentirse inhabilitadas (desprotegidas) frente a los factores objetivos racistas que su realidad transporta. Es decir, se trató de percibir e identificar las razones de ese saber sobre lo social y sobre sí mismas; de reevaluar nuevas posibilidades para el cambio de esa realidad, y de entrenarse en ese nuevo aprendizaje. El trabajo de evaluación y valoración de la propia limitación eurocéntrica exige a los sujetos (en este caso a las participantes del GABM), el no evadir que precisamente ellas con sus estructuras de personalidad, no están libres de la historia que se ha forjado por generaciones.

La superación del estado de ingenuidad referente a la propia toma de conciencia sobre el estar comprometida con el trabajo antirracista constituyó un requisito importante para el desarrollo de la conciencia de sí mismas en el proceso antirracista. Para las participantes fue importante aceptar que el racismo no puede continuar siendo visto como una realidad ajena a los individuos, y fue importante que se reconociera en cuáles de los comportamientos racistas y antirracistas las mujeres juegan un papel activo.

Las participantes reelaboraron durante el proceso diferentes ejemplos sobre racismo, en los cuales, fue posible reconocer la dinámica de transición que se sucede en la transformación de un estado de conciencia «mágico», con explicaciones sobre la existencia del fenómeno de racismo de orden sobrenatural, por fuera de una racionalidad adjudicada al sujeto, hacia la transformación en estado de toma de conciencia «ingenuo», cuyas explicaciones corresponden con los elementos explicativos de una sabiduría popular incuestionable, hasta transitar a un estado de conciencia

«crítico» referente a la problemática de racismo, sus causas y responsabilidades. Es decir, el GABM se inscribe en el modelo de desarrollo de una conciencia crítica propuesto por Paulo Freire, en su pedagogía del oprimido.²⁴

Tercer nivel: Desarrollo e implementación de estrategias de cambio

El proceso de investigación tuvo como objetivo el estar orientado a la práctica. Las participantes debían aprender a actuar de manera colectiva, preparada, organizada, frente a los atropellos que se identificaban como racistas contra los miembros de otras culturas. Dado que las participantes al interior de las estructuras de opresión social, dependiendo de la situación, asumían tanto el papel de opresoras como el de oprimidas, se hizo necesario implementar primero un proceso de liberación de lo oprimido a un nivel personal.

Las metas dominantes de este nivel fueron: reflexionar acerca de acciones concretas de oposición contra el racismo; desarrollar e implementar actividades internas de grupo contra el racismo propio y actividades antirracistas en un ámbito público.

En sus contenidos se concentró este nivel en el sortear de posibilidades de cambio, y en la recolección de propuestas para desarrollar formas de oposición (de resistencia) antirracista. Después, se identificó la acción, como un proceso de aprendizaje y se prepararon actividades en el ámbito público. Las mujeres jóvenes discutieron el significado de las metas de las acciones preparadas, así como las dificultades y las alternativas de solución.

Los resultados del estudio empírico demuestran que durante la intervención antirracista las participantes desarrollaron nuevas formas de acción contra el racismo acorde a su situación cotidiana.

El actuar antirracista fue concebido por las participantes como un proceso de aprendizaje²⁵. Es decir, las participantes debían aprender a organizar actividades, las cuales llevaran impresas sus necesidades, deseos, exigencias y sus intereses compartidos para lograr alcanzar determinadas metas antirracistas, sociales y políticas.

Las acciones antirracistas del GABM no se limi-

²⁴Véase, entre otros, Freire, 1978; Freire, 1974.

²⁵Véase, entre otros, Boal, Augusto 1979.

taron a la implementación de actividades en el ámbito público, sino que estuvieron enfocadas en la mayoría de los casos al cambio de actitudes y comportamientos en el cotidiano personal de las participantes.

Dado que la implementación de actividades en el ámbito público no fue la meta en sí de la acción, sino que se trató más bien de observar y tomar conciencia acerca de la realidad que esa acción intentaba cambiar, eso significó que todos los conocimientos que las participantes acumulaban sobre la problemática de racismo, sobre las posibilidades de la realización de una acción antirracista, fueran de gran significado para el proceso mismo. Al interior del proceso, la auto-reflexión, que exigía la preparación de la acción, se constituía ya en parte de la acción antirracista.

Las participantes asumieron su actuar antirracista como una tarea autocrítica frente a su propia realidad. Ellas se reconocían como multiplicadoras de procesos de toma de conciencia sobre la problemática de racismo; de procesos que exigían de coraje civil y de la iniciación de procesos culturales para la convivencia. Su tarea fue desarrollada por fuera de modelos de comportamiento agresivos y defensivos.

Una mirada crítica a los procedimientos seguidos en la preparación de diferentes acciones de intervención antirracista, desarrolladas por los grupos participantes, nos permite diferenciar cinco etapas comunes en la preparación de cada una de dichas acciones:

Primera etapa: Las mujeres jóvenes se plantean la pregunta: ¿Qué podemos hacer frente al problema? Es decir, ¿cómo podemos nosotras hacer visible públicamente nuestra posición antirracista? Por ejemplo las participantes proponen entre otras actividades: preparar una huelga en la escuela contra el racismo, montar una obra de teatro callejero sobre la temática racismo e invitar al público pasante a la discusión, elaborar un filme auto-crítico sobre la presentación de sujetos de otras culturas en los filmes documentales, preparar un encuentro (un conversatorio) con grupos de mujeres de extrema derecha, cambiar las formas de comunicación entre estudiantes extranjeras y estudiantes alemanas, desarrollar un proyecto de elaboración de

un video, con una pedagoga de teatro sobre el tema «la vida de una extranjera en Berlín», construir un pequeño periódico, repartir volantes con contenidos antirracistas frente a la escuela, invitar a extranjeros que poseen el derecho a asilo a una discusión sobre su situación.

Segunda etapa: Las participantes ponen a prueba cada una de las propuestas, es la puesta en marcha de sus ideas; allí invierten las mujeres jóvenes todas sus ideas y energías para la preparación de la acción. Después de unas discusiones sobre la viabilidad de preparación e implementación de las ideas se deciden por algunas de ellas e inician actividades para su desarrollo.

Tercera etapa: Las jóvenes reflexionan sobre qué es lo que significa para ellas el participar en la preparación de dichas actividades. Ellas reconocen sus fortalezas y sus debilidades como responsables de dicha acción.

Cuarta etapa: Ellas proceden entonces a una evaluación de las posibilidades de implementación de dicha acción en público. Las mujeres jóvenes intentan evaluar de manera realista el estado actual de la preparación de la acción, sus consecuencias y riesgos.

Quinta etapa: Y por último, en esta etapa deciden las participantes, si las acciones pueden ser implementadas o no en público. La preparación y desarrollo de dichas actividades les señala a las participantes los límites y obstáculos personales y sociales con los cuales puede chocar la implementación de dicha acción en público.

Las participantes del GABM definen las posibilidades de su actuar antirracista, en sus espacios de socialización, primero a nivel micro. Es decir, se propone la implementación de acciones antirracistas en la familia, la escuela, el círculo de amigos. En estas actividades las participantes asumen un papel activo, en la motivación de conversaciones, discusiones, y aclaraciones sobre el tema racismo. Por ejemplo, las participantes universitarias se deciden a asumir una posición autocrítica en la elaboración de trabajos académicos que implicaban la valoración de personas de otras culturas. Las jóvenes hijas de emigrantes deciden organizar una huelga contra el ejercicio del

***Las jóvenes
asumen su
actuar
antirracista
como autocrítica
a su propia
realidad***

racismo en la escuela. También se preparan para un encuentro con un grupo de mujeres jóvenes con tendencias de extrema derecha.

Con la meta de influencia a nivel macro se trabaja en el desarrollo de algunas propuestas dirigidas a un grupo social anónimo distante, como son los pasajeros del metro, los visitantes de una obra de teatro, o los televidentes. Por ejemplo las participantes binacionales se ocupan de la producción de un vídeo, en el cual expresan su oposición a las tendencias racistas implícitas en la presentación de los miembros de otras culturas, en algunos filmes documentales. La meta de la implementación de estas acciones era la de expresar abiertamente su oposición frente a atentados racistas puntuales.

En el desarrollo de dichas propuestas las participantes asumen el papel de productoras y organizadoras. Sin embargo a partir de las discusiones y reflexiones al interior del grupo acerca de las posibles consecuencias que la implementación de dicha acción antirracista puede generar, se decide no llevar a cabo de manera directa o personal, algunas de las situaciones de confrontación. Es decir, deciden evitar el cara a cara con el público, hasta que ellas mismas se encontrasen más fortalecidas discursivamente con relación a la temática y deciden apropiarse de ese aprendizaje para perfeccionar, por ejemplo una cultura crítica de cineforo. Esta renuncia a la implementación en público de la actividad, no es percibida por el grupo como un fracaso, en tanto el proceso de preparación es asimilado, como un proceso de fortalecimiento de su capacidad como agente antirracista.

Conscientes del peligro de que la preparación de las actividades cayera en el mero «accionismo», se asumió como última meta del desarrollo del deseo de cambio, la aclaración del significado del concepto de «actitud valerosa y conciencia responsable». Adorno, define el concepto de actitud valerosa («Mündigkeit») como esa capacidad para comprometerse y tener valor de servir a otro sin que esto signifique una carga. Se parte del hecho que esta capacidad no aparece por sí misma, sino que se hace necesario fortalecerla desde el primer momento de la vida.

En su obra *Educación para la actitud valerosa (Erziehung zur Mündigkeit)*²⁶ Adorno plantea, que la

exigencia de esta actitud debe estar dada por la democracia. Las palabras comprometerse y tener valor, señalan que debe tratarse de la formación de un deseo fijo y decidido, lo que exige de una formación de un yo fuerte. El comprometerse y tener valor jalona desde un principio un ritmo dialéctico de procesos de identificación y distanciamiento, es decir la vinculación con unos sujetos y la separación de otros. Los procesos de emancipación y socialización juegan aquí un papel fundamental. El proceso de emancipación es entendido como la expresión del esfuerzo humano para lograr y la adquirir procesos de individualidad y socialización imprescindibles de la formación social de Yo. Se trata de la inclusión en el sistema social, en los grupos, de aprender el cuadro de reglas para la convivencia humana.

Adorno, denomina a la actitud valerosa como una categoría dinámica. Él propone la categoría de actitud valerosa no como un estado que puede ser adquirido con seguridad en un día determinado, sino más bien, como un proceso que se sucede a todo lo largo de la vida, el cual es caracterizado por cada tensión que los procesos continuos de emancipación y socialización desencadenan y que al mismo tiempo ponen en cuestión al individuo. Es interesante observar cómo la comprensión de la actitud valerosa como un proceso dinámico le facilita a las participantes el iniciar la tarea de ocuparse de la actividad antirracista. Tener un interés antirracista no significa al mismo tiempo el que las participantes tuviesen que asumir una actitud valerosa frente a los actos racistas. Poseer una actitud valerosa significaría bajo esas condiciones, el haber crecido en una tensión dialéctica de procesos de emancipación y socialización, adquiriendo la capacidad de soportar periodos de acoplamiento y de distanciamiento en espacios de socialización humana. Adorno señala la multitud de obstáculos con los cuales se enfrenta el desarrollo de una actitud valerosa en las diferentes épocas, a pesar que desde el periodo de la Ilustración ha sido planteada esta actitud como una clara meta.

En el GABM, la educación para la actitud valerosa representa una tarea significativa para todas las participantes del proceso. Como Adorno, nosotras pensamos que el problema de la falta de una actitud valerosa no es un problema específico de la sociedad alemana,

²⁶Véase, entre otros, Adorno, 1970.

sino que se trata de un problema internacional. El fuerte individualismo y la idea de acomodación, como acomodamiento social, construyen una contradicción que no permite un desarrollo adecuado del comportamiento valeroso. La existencia de normas y valores sociales que ordenan y reglamentan el comportamiento diario, distancian al individuo de su capacidad de asumir un comportamiento autónomo e independiente. Todos los campos de acción de la actitud valerosa que se suceden en el trabajo conjunto y la vida conjunta entre sujetos de diferentes culturas, están siendo afectados por las regulaciones sociales existentes. Los comportamientos de los sujetos de esta sociedad -como individuos y como grupos- son afectados por la determinación de los planes de aprendizaje, de trabajo y por la selección de los contenidos de los mismos. De esta manera los sujetos se acostumbran a que aquello que pasa en la escuela y en el trabajo, suceda, sin tener que asumir las consecuencias de las propias decisiones, en tanto ellos no participan como sujetos con anterioridad en la toma de las mismas, de tal manera que fenómenos como el racismo o la apatía a una conducta antirracista llegan a asumir para los sujetos la categoría de comportamiento natural social.

Adorno identifica dos aspectos importantes para el desarrollo de un comportamiento valeroso: primero, que la única real concretización de la actitud valerosa consiste en que la educación sea una educación para la confrontación y la oposición. Eso significa una educación que capacita para reconocer contradicciones y construir acciones que cambien el estado social político, psicológico y material de las situaciones. Una educación abierta al cambio. El segundo aspecto se refiere a la necesidad de superar el desempoderamiento personal y social. Adorno llama la atención sobre la existencia de una resistencia contra los cambios sociales. En su opinión es tarea de quienes quieren ejercitar un comportamiento valeroso, el reconocer la fuerza de oposición a esa tarea. Realmente importante en el GABM, fue la identificación de los obstáculos con los cuales se podían chocar las participantes en el desarrollo de un comportamiento valeroso. Para las pedagogas e investigadoras resultó claro que ya en el

inicio de socialización de las participantes -en su condición de mujeres- se habían construido las condiciones para un desarrollo de vida como sujetos no valerosos. Esas condiciones son favorecidas por la presencia de estructuras discriminatorias como el patriarcado y el eurocentrismo. Por esta razón se señala como necesario que las participantes se confronten con su propia autobiografía. Esa confrontación les abre a las participantes la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos sobre las fortalezas y debilidades de su historia personal y social, y de esta manera se facilita el desarrollo de un comportamiento valeroso.

***Para desarrollar
una actitud
valerosa se
requiere superar
el desempoderamiento
personal
y social***

La toma de conciencia responsable

En el GABM las participantes son asumidas como sujetos sociales. Como sujetos sociales deben entender que con su vinculación a organizaciones antirracistas, ellas han señalado que poseen

competencias para hablar sobre sus propias necesidades por sí mismas y para asumir una responsabilidad en la construcción de una sociedad antirracista. Fue necesario motivar el reconocimiento de las participantes como sujetos de derecho, es decir, como sujetos con compromisos y derechos al interior de la sociedad. El reconocimiento de estos dos elementos les posibilita a las participantes el aceptar y asumir un comportamiento responsable con su medio ambiente.

Este comportamiento fue desarrollado en estrecha relación con las responsabilidades de las participantes con el proceso antirracista. Ellas debían aprender a asumir la responsabilidad por las tareas antirracistas programadas. El problema de la falta de responsabilidad en la asistencia a las sesiones y actividades y el incumplimiento de compromisos asumidos voluntariamente, les señalaron a las participantes (pedagogas y jóvenes) la necesidad de fortalecer aspectos de responsabilidad individual y colectiva con el GABM.

La meta de la confrontación con el concepto de conciencia responsable consistió en que las participantes tomaran conciencia sobre sus compromisos con el GABM. Para esto fue importante que las participantes realizaran las acciones, no por miedo a ser avergonzadas públicamente, o por no tener mala

conciencia, sino porque lo percibieran como un aporte a la situación de aprendizaje antirracista. Fue significativo señalar que las participantes asumieron por sí mismas la tarea de ser una instancia de control frente a la presentación de comportamientos evasivos o irresponsables. En diversas ocasiones aparece la discusión sobre estos comportamientos como un tema a trabajar en las sesiones. Estas discusiones permitieron el reconocimiento de comportamientos evasivos, como resultado y síntoma de un malestar y como reacciones defensivas frente a situaciones difíciles que la confrontación antirracista había generado. Las discusiones y reflexiones sobre este aspecto le permiten al grupo clarificar la situación y les señala nuevos puntos iniciales para el trabajo antirracista. Las participantes llegan a la conclusión de que adoptar un compromiso verbal al interior del grupo no significa una garantía ni tampoco una capacidad para asumir ese compromiso en círculos públicos, en los cuales el ejercicio de esa actividad encuentra comportamientos de oposición.

En general es importante considerar que las propuestas antirracistas y las formas de comportamiento de cada grupo contienen características específicas que se encuentran en estrecha relación con su contexto político, social y cultural.

A lo largo de todo el proceso de intervención se demostró la importancia, al interior del trabajo antirracista con mujeres jóvenes, del hecho de que las pedagogas asuman una actitud y un comportamiento abierto y receptivo frente a las propuestas de las jóvenes, para de esta manera favorecer el proceso de fortalecimiento de un actuar antirracista. De la misma forma se llega a la conclusión de que los éxitos y fracasos en la preparación de dichas acciones antirracistas y en los cambios de comportamiento personales deben ser discutidos y reflexionados al interior del proceso mismo.

Significado de la investigación para el desarrollo del discurso de la psicología

Los aportes de este trabajo para el desarrollo del

discurso de la psicología se centran en dos temas: Desarrollo de un deseo de cambio y desarrollo del proceso participativo.

Desarrollo de un deseo de cambio:

Sobre el proceso de desarrollo de un deseo de cambio en relación con formas de comportamiento racista en las mujeres jóvenes, la experiencia empírica y su reelaboración teórica mostró que es necesario: efectuar una definición del concepto toma de conciencia y su finalidad al interior del grupo; impulsar en las participantes el desarrollo de la toma de conciencia sobre sí mismas, en su descubrirse como antirracistas; y entender cuál es la finalidad de la toma de conciencia sobre sí misma para la comprensión de los comportamientos racistas y antirracistas propios.²⁷

Dentro de este proceso auto-reflexivo de toma de conciencia sobre el deseo de cambio se determina como relevante profundizar sobre tres aspectos de la auto-reflexión cultural²⁸. La auto-reflexión cultural aparece como una forma de hacerse consciente de las tradiciones culturales internalizadas; como una toma de conciencia de las sobre-valoraciones occidentales; y como una toma de conciencia de las relaciones hegemónicas de las mujeres europeas frente a las no europeas.

En la auto-reflexión cultural como una forma de hacerse consciente de las tradiciones culturales internalizadas fue vital la confrontación con el concepto de identidad cultural.²⁹ En los grupos participantes se puntualiza sobre los problemas existentes en su identificación como alemanas occidentales, las dificultades con la identificación cultural para las mujeres jóvenes turcas participantes en el proyecto y los problemas de identidad cultural para las mujeres jóvenes de Berlín oriental. Se analizan también algunas formas defensivas de comportamiento como resultado de la existencia de una identidad cultural débil, como son por ejemplo: las tendencias al internacionalismo, a la identificación con otros grupos de referencia y la existencia de características de una identidad múltiple.³⁰

²⁷Véase, entre otros, Jouhy, Ernst, 1985; Kalpaka, Anita, 1990; Freire, Paulo, 1978.

²⁸Véase, entre otros, Nestvogel, Renate, 1988; Leiris M., 1985; Albert Marie, 1989; Giesecke, 1971; Rommelspacher, Birgit, 1995; Mamozai 1982.

²⁹Véase, entre otros, Leiris, Michel, 1985; Jouhy Ernst, 1985. Maria Theres Albert, 1993: S.68; Kalpaka/Räthzel, 1990; Mergner Gotfried, 1990; Erikson, Erik H., 1973.

³⁰Véase, entre otros, Rommelspacher, Birgit, 1991b; 1995; Nestvogel, Renate, 2/87, 1988; Mohanty Talpade, Chandra, 1988; Tührmer-Rohr, Christina, 1999; Davis, Boyce, 1994; Basu/Höhme-Serke/Macher, 1999; Mergner Gottfried, 1999.

En la auto-reflexión cultural, como una toma de conciencia de las sobre-valoraciones de la cultura occidental, se analizó el eurocentrismo cultural y su influencia sobre los modos propios de proceder frente a los extraños. Este análisis se basa en el establecimiento de una comparación entre las características del pensador eurocentrista y los comportamientos de las participantes en el proyecto frente a los sujetos de otras culturas. Las características contrastadas fueron: Los eurocentristas piensan que son portadores de la verdad, tienen la pretensión de tener que saberlo todo, están convencidos de que son los mejores y por eso son el punto central, poseen una seguridad sobre el propio juicio de valor, miden a los otros en base a su propia tabla de valoración eurocéntrica, poseen la auto-evidencia de estar en total derecho, estigmatizan al otro a razón de su procedencia, coercionan una homogeneización del mundo con la sociedad europea como modelo ideal, tiene el convencimiento de que el Yo es un objeto posible de ser modelado.³¹

En la auto-reflexión cultural como una toma de conciencia de las sobre-valoraciones de las características culturales de las mujeres occidentales, se identifica como importante la búsqueda de respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué motiva a las participantes como mujeres a comportamientos racistas? ¿Cuáles son las tendencias racistas más frecuentes en las mujeres? La desvalorización y desaparición de las experiencias colectivas de las mujeres extranjeras se presenta como la primera tendencia.

Algunas de las argumentaciones para la existencia de comportamientos racistas en mujeres, identificadas en el proceso fueron: los comportamientos racistas son utilizados como apoyo del status quo³²; son el resultado de una necesidad femenina de mantener una armonía superficial (aparente) en lo social y lo cultural, encubriendo los conflictos y tensiones; son el resultado del

sueño de la liberación de la humanidad de muchas mujeres; aparecen como resultado de una localización («reconocimiento») de la «mujer negra» como víctima; se presentan como ejercicio de poder racista femenino. Cada uno de los aspectos planteados en el primero, segundo y tercer momento de esta auto-reflexión cultural son trabajados de manera detallada en el documento de la tesis doctoral.

En el proceso para definir cuál es la responsabilidad que asumen las mujeres por estos comportamientos racistas³³ se efectúa una confrontación con dos tesis trabajadas por psicólogas feministas: la primera tesis plantea que las mujeres no poseen ninguna responsabilidad por la ideología y la política de una sociedad patriarcal³⁴. Es decir, se aduce la primacía de la ideología del patriarcado como responsable de la aparición de un fenómeno racista. En la segunda tesis se discute la equiparación entre racismo y sexismo como formas de discriminación que afectan a todas las mujeres. Con el argumento de que todas las mujeres como minoría étnica son discriminadas de igual manera y por ende víctimas, se intenta negar la participación de las mujeres en actividades de discriminación racistas fundamentada en argumentos sexistas.

Si bien las participantes poseían algunas experiencias de confrontación argumentativa con la primera tesis, la del patriarcado, como explicación de toda discriminación, la segunda tesis que establece la relación entre los procesos de discriminación racista y sexista les planteo muchas inquietudes, sobre todo en aspectos referentes a la revisión de textos que versan sobre la construcción de una teoría colonial racista, en la cual, como señalan varios autores, las mujeres blancas, desde su condición de mujer, y los «salvajes», fueron considerados en una cercanía muy especial con la naturaleza. La mujer blanca fue reconocida en un estado de «la medio salvaje». Naturalmente, al interior del mismo

³¹Véase, entre otros: Kappeler Manfred, 1987, 1999; Gottfried Mergner, 1990; Khella Karam, 1999; Jouhy, Ernst, 1985; Nestvogel, Renate, 1988; Höhme-Serke Evelyne, 1994; Mies, Maria, 1989.

³²Véase, entre otros, Rommelspacher, Birgit, 1995; Thürmer-Rohr Christine, 1999.

³³Véase, entre otros, Holzkampf, Christine, 1991, Avatar, Brah, 1996; Kappeler, Susanne, 1988, 1993; Fuchs, Grabele, 1994; Beck, Rose Marie, 1994; Haug, Friga, 1994; Helma Lutz, 1989, Rommelspacher, Birgit, 1995.

³⁴Véase, entre otros, Oguntoye/Opizt, 1986, Jacoby Jessica/ Lwanga, Gotlind; 1990; Rommelspacher, Birgit, 1995, Brah Avtar, In: Fuchs, 1996; Weigel, Sigrid, 1991, S.57; Mamozai, Martha, 1982; Kappeler Manfred, 1987; Mamozai, Martha, 1989. ROMMELSPACHER, Birgit. «Porqué son las mujeres racistas». En: Wlecklik, Petra (Hrsg.). *Frauen und Rechtsextremismus*, Göttingen, 1995. SCHIMPF-Herken, Ilse. Educación para la libertad. Paulo Freire y la educación para adultos en América Latina, Berlín, 1979. THÜRMER Rohr, Christine. «Egocentrismo y etnocentrismo en el movimiento occidental de mujeres – una retrospectiva». En: Basu/Höhme-Serke/Macher: *ibid.* 1999. VIO GROSSI, Francisco. «La investigación Participativa en la Educación de Adultos en América Latina: Algunos Aspectos Relevantes». En: Vejarano, *ibid.* 1983. WIEDEMANN, P.M. *Codificación teórica: La valoración de entrevistas abiertas*. Unveröffentl. Manuskript, 1987.

discurso colonial racista el lugar de la mujer negra, en su estado de salvajismo, fue ubicado por debajo de la mujer blanca y más profundamente salvaje todavía que el hombre negro.

El sustento empírico de la discusión sobre la segunda tesis fueron dos afirmaciones planteadas por las participantes. En la primera se expresaba que «las mujeres extranjeras son definidas por las mujeres alemanas, también a razón de características racistas y sexistas de personalidad», mientras que en la segunda se contra-argumentaba que «las mujeres no pueden comportarse de manera sexista frente a nadie, dado que el ejercicio del sexismo es un asunto exclusivo de los hombres». Las participantes del grupo de mujeres jóvenes extranjeras eran de la opinión, que una gran parte de las mujeres alemanas se identifican con una sociedad dominante, a pesar que esa sociedad se apoya en la dominación masculina y el patriarcado, señalan que en eso consiste la contradicción de su comportamiento: «como dominantes se colocan ellas mismas sobre cualquier extranjero/a para ejercitar el racismo. Ellas utilizan el mismo instrumento para la definición de las mujeres extranjeras, con el cual ellas mismas son discriminadas de manera sexista en el patriarcado». En las relaciones patriarcales sexistas las mujeres son valoradas en función de sus características (físicas) externas, son reducidas a la categoría de objeto, el ejemplo más drástico es su definición y valoración sobre la base de la belleza de su cuerpo. Los parámetros de la valoración de ese objeto como bello son definidos por los hombres. La contradicción radica en el hecho de que frecuentemente en la definición y la presentación de mujeres de otras culturas en textos escritos, así como en situaciones de las relaciones personales con mujeres de otras culturas, éstas son percibidas solamente en razón de sus características externas. Expresiones como «las mujeres extranjeras son bonitas, alegres, exóticas, coquetas, peligrosas», según la opinión de las participantes turcas aparecen regularmente en los intercambios. Tanto la mujer blanca como el hombre en el patriarcado definen el valor de la mujer extranjera en relación con su apariencia exterior. En contraposición con esta valoración,

define la mujer blanca su propio comportamiento como opositora, contrincante o como par y colega de la mujer extranjera.

De esta manera aceptan, de manera contradictoria, la naturalización del hecho de que como dependientes, no autónomas, amarradas a sus hombres, al menos las mujeres tienen la posibilidad de ser bellas. Las participantes se sorprendieron al darse cuenta de que también ellas como mujeres extranjeras han internalizado esas normas de la sociedad patriarcal y las han hecho propias. Así lo plantea en uno de los textos la pedagoga: «En general encuentran las jóvenes como horrible que exista un ideal de mujer, esto hace la mayoría de las veces que sus vidas sean difíciles. Ellas (las jóvenes turcas) deben luchar diariamente contra el sobre peso, contra esas caderas robustas, esas piernas gruesas, ese busto abundante, aún en el caso en el cual ellas mismas no encuentran

**Tanto
la mujer blanca
como el hombre
definen a la
mujer
extranjera por
su apariencia**

como bonita esa figura enflaquecida de las modelos occidentales. Ellas se sienten obligadas a participar en ese juego, en tanto su preocupación es: «*nuestros hombres parpadean ante cada figura delgada*».»

Otro ejemplo de la forma cómo vivencia la mujer extranjera esa localización, la ilustra la siguiente cita: «En ningún lugar como aquí (en Alemania) fui percibida como una belleza, inclusive las mujeres me dicen continuamente que ojos, cabellos, piel y dientes tan hermosos que tengo. Toda mi sabiduría, mi inteligencia, todo aquello por lo cual tuve que pelear arduamente en mi país de origen, no posee aquí ningún valor, lo relevante es como me veo exteriormente. El hecho de ser una exótica no me es suficiente». La pregunta central de la discusión fue: ¿dónde queda la percepción de la mujer extranjera en relación a sus características intelectuales? ¿Se mantiene la sabiduría como una característica exclusiva de la mujer blanca? Las mujeres extranjeras perciben el racismo positivo y negativo de la valoración y esto determina su comportamiento posterior en el encuentro. En esta confrontación las participantes extranjeras y las de familias binacionales llegan a la conclusión que la valoración de la belleza puede movilizar diferentes compor-

tamientos racistas tanto como positivos como negativos. Es decir la belleza es valorada como un factor que facilita la vida en una sociedad patriarcal, en consecuencia las mujeres extranjeras son percibidas como peligrosas y se evita el contacto con ellas. Muy frecuentemente es posible percibir en las conversaciones cotidianas públicas comentarios como: «las mujeres extranjeras son exóticas, son bellas y por ende son peligrosas». En la opinión de Mamozai, muchos de esos prejuicios (ellas son perezosas, horribles, bellas, exóticas, peligrosas, subdesarrolladas) se iniciaron en el tiempo colonial y se mantienen hasta nuestros días. Ellas persisten en los cuadros prejuiciosos sobre los enemigos del pensador/a occidental. Las jóvenes extranjeras y binacionales asumen que muchos de esos prejuicios contra las otras mujeres aparecen de una situación de concurrencia por la belleza, no solamente entre mujeres de diferentes culturas sino también de diferentes sistemas sociales. Comentarios como «las mujeres extranjeras son brujas, que por medio de su belleza subyugan a nuestros semejantes, -nuestros hombres-», no son solamente un tema de conversación cotidiano de muchas mujeres mayores, en el metro o en la calle, sino que hacen parte de un saber del sentido común de muchas mujeres», expresan las jóvenes extranjeras resignadas.

La introducción de ejemplos sobre la participación de las mujeres en discriminaciones racistas sexistas les permite a las participantes del GABM aclarar cual es la responsabilidad que las mujeres poseen en esos comportamientos.

En el último momento de este proceso de toma de conciencia sobre el deseo de cambio se establece como meta la orientación hacia la búsqueda de mecanismos de liberación para las mujeres jóvenes, contra el ejercicio de poder machista hasta la adquisición de una toma de conciencia valerosa y responsable.

Sobre el proceso participativo:

Los hallazgos del trabajo antirracista como un proceso participativo son el segundo aporte al discurso de la psicología. Durante el proceso las jóvenes se descubren a sí mismas como gestoras de un mundo cultural y social³⁵. Es decir allí se reconoce, que la

toma de conciencia sobre racismo implica tanto lo práctico como lo teórico. La participación es percibida en el proyecto como una movilización, una lucha, como un ejercicio de presión y poder político. Al interior del proyecto la participación no posee un carácter de consumo. Participar implica tener una visión amplia de la sociedad y transmite a las jóvenes el sentimiento de tener algo que decir y hacer en esta sociedad.

En la identificación de las dificultades que aparecen para la implementación de acciones contra el racismo sobresalen: la disparidad entre el deseo de actuar (presentarse en público) como antirracistas y el desarrollo real de su conciencia política. La existencia de un sentimiento de sobrecarga con la temática; la aparición de un sentimiento de minusvalía; la presencia de un comportamiento ambivalente de los padres con relación al interés y oposición política contra el racismo de las jóvenes participantes; los miedos frente a la reacción de terceros implicados en la situación racista; y el sentimiento de aislamiento social a razón de su ocupación política con el tema racismo.

Significado de la intervención para las medidas pedagógicas

A partir de los resultados del trabajo es posible extraer las siguientes conclusiones:

1. Se ha podido demostrar que existe la posibilidad de realizar un trabajo de capacitación antirracista específicamente femenino con mujeres jóvenes que se interesan en la lucha antirracista.

2. Los aportes de las participantes del GABM se constituyen en un complejo de contenidos, que pueden tener utilidad para otros trabajos antirracistas específicamente femeninos con mujeres jóvenes. Aunque los contenidos sistematizados en meta-temas, corresponden a la realidad específica alemana, considero que los mismos pueden servir de guía para otros proyectos con similares objetivos.

3. A pesar de que la relevancia de los tres niveles del proceso del GABM, propuestos por las pedagogas e investigadoras fue ratificado a través de los contenidos, el hecho que estos niveles no se sucedan en un proceso continuado, exige una puesta en cuestión de su carácter como niveles en un proceso de desarrollo. Se propone para nuevas intervenciones contemplar el proceso de desarrollo en una espiral que recoge y recrea diferentes situaciones que en este proyecto se caracterizan como pertenecientes a un nivel. Quizás sería mejor en esa constelación hablar sobre puntos principales.

³⁵Véase, entre otros, Adorno, 1970: S.147; Liebel, 1992; Mies Maria, 1984; Schutter Anton, Yopo Boris, 1983: S.84; Vio Grossi Francisco, 1983: S.28; Cussiánovich Alejandro, 1999; Liebel, 1999: S.59; Thürmer Rohr, 1999; Freire Paulo 1980.

4. Fue posible implementar con éxito los fundamentos de la «Investigación Acción» para el trabajo de capacitación antirracista específicamente femenino. Así por ejemplo, debieron las mujeres jóvenes maximizar sus conocimientos sobre y sus deseos de cambio frente a estructuras opresoras para lograr las metas de emancipación. Como práctica de emancipación apuntó este proceso de aprendizaje no solamente a problematizar el fenómeno de racismo, sino más a la movilización de las participantes hacia una acción antirracista. Ese actuar político frente a la problemática de racismo, que en un primer momento aparecía como una solución, le planteó a las participantes nuevos problemas que tuvieron que ver directamente con las responsabilidades frente a las consecuencias de sus nuevas formas de actuar y reaccionar. El proceso de reflexión sobre la actitud y el comportamiento antirracista amplían, renuevan y actualizan, de forma continua los objetos de análisis del GABM como un método de la capacitación política.

Vale la pena reconsiderar cual es la pertinencia de construir esos espacios para la capacitación política de las mujeres jóvenes en Colombia. Para ello es fundamental la creación de políticas estatales que permitan el desarrollo de programas político-pedagógicos de género, programas al interior de los cuales sea posible el desarrollo de proyectos que se interesen por el tratamiento de problemáticas nacionales que afectan las relaciones de género, entre otras como el racismo, fenómeno que no es ajeno a nuestro ámbito cultural. Estas políticas de Estado deben verse revertidas en la adjudicación de un presupuesto que permita la construcción de instalaciones y el desarrollo de programas a través de la financiación de proyectos.

Dr. Phil. Olga Lucía Obando S.

Grupos de investigación: «GEMA», Instituto de Psicología y Género, Sexualidad, Salud y Familia, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad Universidad del Valle.

Bibliografía

- ALBERT, Marie Therese. «Etnocentrismo y aprendizaje intercultural». En: *Zeitschrift für Kulturaustausch* Nr.2, Stuttgart, 1989.
- ALBERT, Marie Therese. *Desarrollos mundialistas y aprendizajes culturalistas. Una crítica*. Weinheim, 1993.
- ADORNO, Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt, 1970.
- BASU, S./Höhme-Serke, E./Macher, M. *Eurocentrismo: ¿Lo que es bueno se impone?* Frankfurt, 1999.
- BECK, Rose-Marie. «Rojo y negro. Sexualización como instrumento del racismo». En: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, 17. 1994.
- BOAL, Augusto. *Teatro del oprimido*, Frankfurt am Main, 1979.
- BORELLI, Michele. «Contra el carácter afirmativo de cultura y educación. Pedagogía intercultural: Teoría y praxis». En: Borelli, Michelle/Hoff, Gerd. *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmansweiler, 1988.
- BRAH, Avtar. «Diferencia, diversidad, diferenciación». En: Donald, J./Rattansi A. (Hrsg.). *Race, Culture and Society*, Londres, 1992.
- COHEN, Philipp. «Juego prohibido. Teoría y praxis de una educación antirracista». En: *Argument-Sonderband. Neue Folge AS214*, Hamburg, 1994.
- CUSSIANOVICH, Alejandro. «¿Qué es protagonismo?» En: Liebel/Overwien/Recknagel (Hrsg.). *Was Kinder kann(t)en*, Frankfurt, 1999.
- DAVIS, Boyce. En: *Black Women, writing and Identity. Migration of the Subject*, London/New York, 1994.
- Dechmann, Manfred D. *La participación y la observación como base sociológica de comportamiento*, Stuttgart, 1978.
- DEVEREUX, George. *Etnopsicoanálisis*, Frankfurt a. M., 1978.
- ELIAS, Norbert. *Sobre el proceso de la civilización*, Bd.1 Frankfurt, 1982.
- ERIKSON, Erik H. *Identidad y ciclos de vida*. Frankfurt/M, 1973.
- ESSINGER, Helmut/Graf, Mochen. «Educación intercultural como educación pacifista». En: Essinger Helmut (Hrsg.). *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*, Baltmannweiter, 1984.
- FALS Borda, Orlando. «Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio acción en Colombia». En: *revista paraguaya de sociología*, año 10, Nr. 26, Asunción, 1973.
- FALS Borda, Orlando. «Sobre el problema de cómo uno investiga la realidad para cambiarla». En: Helmut Moser (Hrsg.) *Aspectos internacionales de la investigación acción*, manchen, 1978.
- FALS Borda, Orlando. *La ciencia y el pueblo*, Lima, 1981.
- FALS Borda, Orlando/Rodriguez Brandao, Carlos. *Investigación Participativa*, Montevideo, 1986.
- FRANKENBERG, Ruth. «Mujeres blancas, feminismo y las

- exigencias del antirracismo». En: Fuchs, Brigitte, Habinger, Gabriele. *Rassismen & Feminismen*, Wien, 1996.
- FREIRE, Paulo. *La educación como praxis de la libertad*, Stuttgart, 1974.
- FREIRE, Paulo. «Desmitologización de la toma de conciencia». En: Heinz/ Schulze Waltraut. *Volkererziehung in Lateinamerika*, Berlín, 1978.
- FRIEDRICH, Jürgen/Lüdtke, Hartmut. *Observación participante. Sobre las bases de un método científico social para el investigación empírica de campo*. Weinheim, Berlín, Basel, 1971.
- FUCHS, Gabriele. «Racismo y sexismo – Un par violento». En: *¿Interkulturelles Zusammenleben- aber wie?* Innsbruck, 1994.
- GLASER, B./Straaus, A. *La interacción con moribundos*, Göttingen, 1974.
- HAUG, Frigga. «La imagen del otro y el miedo femenino. Algunas reflexiones sobre la problemática de racismo y sexismo». En: *Interkulturell*, Freiburg 1994, 4, S. 208-225 und En: *Das Argument*, 35, 1993.
- HEILIGER, Anita. «Tendencias de extrema derecha en jovencitas y mujeres jóvenes y potencial antirracista del trabajo feminista con mujeres jóvenes». En: KOFRA. *Zeitschrift für Feminismus und Arbeit. Heftthema: Feminismus gegen Rechtstextremismus*. 12 Jg. Nr. 68. 1994.
- HEITMEYER, Wilhelm. *Orientación de extrema derecha en jóvenes. Resultados empíricos y patrones de esclarecimiento una exploración de socialización política*. Manchen, 1989.
- HÖHME-Serke, Evelyne. *Cómo mujeres ven a mujeres – sobre el cuestionamiento de las imágenes de mujeres de otras culturas* (unveröffentl. Dok.), Berlín, 1994.
- HÖHME-Serke, Evelyne. *Trabajo de capacitación feminista*, Manuskript (unveröffentlichtes Dok.), Berlín, 1994.
- HOLZKAMP, Christine. *Violencia juvenil: masculina-femenina*, Vortrag, Berlín, 1994.
- JAEGGI, Eva/ Faas, Angelika. *Prohibiciones de pensamiento no existen! Propuesta para una evaluación interpretativa de datos y textos recogidos de forma comunicativa*. Forschungsbericht aus abtl. Psychologie in Institut für Sozialwissenschaften. FU Berlín. 1993, (2. Fassung 1998).
- HEINRICH, Kar. En: *Feminismo y trabajo con mujeres jóvenes – la relación entre la teoría y la praxis in el trabajo feminista con mujeres jóvenes*. En: *Neue Praxis* 2/1983.
- JACOBY, Jessica/Lwanga, Gotlinde. «Lo que usted sobre antisemitismo desea saber, pero no se atreve a pensar». En *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxi*, 1990.
- JOUHY, Ernest. *Dominio blanqueado- culturas oscurecidas. Ensayos sobre la educación en el norte y el sur*, Frankfurt/ M, 1985.
- KALPAKA, Anita/Räthzel, Nora. «Las dificultad para no ser racista». En: *Theorien über Rassismus, Otger Aufrata, Kaschube Gerrit u.a. (Hrsg.). Argument-Sonderband AS 164*, Hamburg, 1990.
- KAPPELER, Manfred. «Sobre la historia de limitaciones y dominios en el ejemplo de los cuadros apreciativos sobre la niñez y la juventud en Rousseau y Kant». En *Liebel M./ Schonig B. (Red)*, 1987.
- KAPPELER, Susanne. «Pornografía. Expresión de Racismo». En: *Das Argument 170*, Hamburg, Berlín, 1988.
- KHELLA, Karma. Eurocentrismo. «Reflexiones amistosas sobre la crítica eurocentrista. La teoría universalista del conocimiento como antítesis». En: Basu/Höhme-Serke/Macher: *Eurozentrismus: Was gut ist, setzt sich durch?* Frankfurt, 1999.
- KLAFKI, Wolfgang. «Investigación acción en el área educativa». En: *Zeitschrift für Pädagogik 19*, (1973).
- KLEES, Renate/ Marburger, Helga/ Schumacher, Michaela. *Mujeres jóvenes - trabajo: Libro práctico para el trabajo con jóvenes parte I*, Einheim, Manchen, 1989.
- KURT, L. *La investigación acción y los problemas de las minorías*. Bogotá, 1991.
- LEIRIS, M. *La cultura propia y la extraña*, Frakfurt/M, 1985.
- LIMA, Boris. «El investigador propulsor y el trabajo de base». En: Vejarano M. Gilberto: *La investigación Participativa en América Latina*. México, 1983.
- LIEBEL, Manfred. *Mala Onda. La juventud popular en América Latina*. Managua, 1992.
- LUTZ, Helma. «Sombras invisibles? La mujer orientalizada en el discurso occidental – Sobre la conceptualización de un figura de víctima». En: *Peripherie 37/1989*.
- MAMOZAI, Martha. *Mujer negra- ama blanca*. Reinbeck, 1989.
- MAMOZAI, Martha. *Mujeres dominadoras en el colonialismo alemán*, Reinbek, 1982.
- MARBURGER, Helga (Hrsg.). *La escuela en una sociedad multicultural. Metas, tareas y caminos de la educación intercultural*, Frankfurt, 1991.
- MERGNER, Gottfried. *Normalidad impuesta y segregación. Sobre la historia de la aversiones europeas a los extraños*, (unveröffentlicher Vortrag) Berlín. 1990.
- MERGNER, Gottfried. «Discurso teórico sobre Eurocentrismo». En: *Basu/Höhme-Serke/Macher: ibid.* 1999.
- MIES, Maria. *Debate sobre postulados metodológicos de la investigación de mujeres. Conferencia durante el simposio sobre métodos de la investigación de mujeres*. el 2.12.1983 en la TU-Berlín.
- MIES, Maria. «Postulados metodológicos para la investigación de mujeres». En: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, Köln, Nr. 11- 1984.
- MOHANTY, Chandra Talpade. «Desde una mirada occidental: teoría feminista y discurso colonial». En: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 23*, Köln 1988.
- MOSER, Heinz. *Método de la investigación acción. Una introducción*, Manchen, 1977.
- MOSER, Heinz. *Investigación acción como teoría crítica de las ciencias sociales*, Kösel Verlag, Manchen, 1978.

- OGUNTOYE/Opitz/Schulz (Hrgs.). *Reconocer colores. Mujeres afroalemanas en la búsqueda de su historia*, Berlín, 1986
- RÄTHZEL, Nora. «Solidaridad mundial contra poder político nacional a gran escala y racismo cotidiano?». En: Fuchs Brigitte/Habinger Gabriele, *a.a.O.*, 1996.
- SAVIER, Monika/Wildt, Carola. *Mujeres jóvenes entre acomodación y oposición. Nuevas propuestas sobre el trabajo feminista con jóvenes*, Manchen, 1978.
- SAVIER, Monika/Eichelkraut, Rita/Simon, Andrea/Cramon-Daiber, Birgit. *Luz y sombras: praxis investigativas del trabajo con mujeres jóvenes*. Verlag Frauenoffensive, Manchen, 1987.
- SCHUTTER, Anton/Yopo, Boris. «Desarrollo y perspectivas de la investigación participativa». En *Vejarano ibid.* 1983.
- SEVDA, Akgün/Anette, Ponta. *Reflexiones sobre el trabajo feminista antiracista con mujeres jóvenes*. Dolle Deerns e.V. Mädchentreff Kirchdorf -Süd, Hamburg, 1992.
- NESTVOGEL, Renate. «Puede ser el mantenimiento de una cultura mayoritaria no reflexiva la tarea de la educación pública?» En: *Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki (Hrgs.). Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe, Zeitschrift für Pädagogik, 23 Beiheft, Weinheim und Base.*, 1988.
- NESTVOGEL, Renate (Hrgs.). *Aprendizaje cultural o dominancia encubierta: cuestionamiento sobre nuestro comportamiento con el tercer mundo*, Frankfurt/M. 1991.
- OSTERKAMP, Ute. *Racismo como autodesempoderamiento – Textos sobre el trabajo conjunto del proyecto racismo/ discriminación*, Berlín, 1996.
- ROMMELSPACHER, Birgit. «Antisemitismo y movimiento de mujeres en Alemania». En: Fuchs, Brigitte/Habinger, Gabrielle (Hrgs.). *Rassismen & Feminismen*, Wien. 1996.
- ROMMELSPACHER, Birgit. *Sobre la relevancia científico-educativa de la identidad nacional*, (unveroeffentlichen Vortrag), Berlín, 1991.
- ROMMELSPACHER, Birgit. *Amor al prójimo y sometimiento. Sobre la ambivalencia de una moral femenina*, Frankfurt, 1992.
- ROMMELSPACHER, Birgit. «Racismo-racistas. Sobre la situación específica en Alemania». En: Jaeger, Seigfried (Hrgs.). *Aus der Werkstatt: Antirassistische Praxen. Konzepte –Erfahrungen - Forschung*, Duisburg 1994.
- ROMMELSPACHER, Birgit. «La psicología de la dominancia o por qué los extraños nos evitan». En: *Psychologie Heute* 21, (1994).
- ROMMELSPACHER, Birgit. *Cultura dominante*, Berlín, 1995.
- ROMMELSPACHER, Birgit. *Culpable- inocente?. Cómo se confrontan la mujeres jóvenes con el antisemitismo*, Hamburg, 1995.

